

El proceso cognitivo de la lectura

Leer y entender ¿dos caras de una misma moneda?

"El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo *amar* o el verbo *soñar*". D. Pennac: *Como una novela*. Madrid: Anagrama, 1993.

La lectura es sin duda una de las actividades más frecuentes y a la vez necesarias si pretendemos tener una participación activa en una comunidad alfabetizada como la nuestra. Con todo, y a pesar de "conocer" el alfabeto y sus reglas, la actividad cognitiva que exige la lectura a menudo no resulta sencilla y acarrea problemas de diferente índole. La existencia de estos problemas, pero sobre todo las estrategias que ponemos en marcha para resolverlos nos permiten hablar de niveles y matices diferentes de comprensión responsables de las variadas interpretaciones que diferentes lectores pueden hacer de un mismo texto.

A lo largo de los últimos años, desde la psicología, la psicolingüística y disciplinas afines se ha desarrollado un importante núcleo de investigaciones dirigidas a explicar cómo se produce la interpretación de un texto y cuáles son las condiciones o variables que dan cuenta de las diferencias individuales a las que antes aludíamos. En las páginas siguientes, nos proponemos describir y comentar las principales conclusiones de estas investigaciones en lo que al proceso cognitivo de la lectura se refiere, haciendo especial énfasis en aquellos aspectos refrendados y ampliamente aceptados en la actualidad por la mayoría de los especialistas en el tema.

Una cuestión previa que creo importante clarificar se refiere al significado: ¿Dónde se encuentra? Cuando no conseguimos comprender un texto, o experimentamos dificultades para interpretarlo ¿cuál o cuáles pueden ser los motivos? Algunos ejemplos sencillos pueden ayudarnos a reflexionar sobre estas cuestiones y aproximarnos a sus respuestas. Permítame, pues, el lector que le sugiera la

lectura de los tres textos siguientes de características bien diferentes:

Texto 1

"Un rasloqui xiuxieja la mesera. Todas las demás esperan detrás de la jofra. Cuando la jofra cae, el rasloqui cuenta las meseras y xamfra rápidamente".

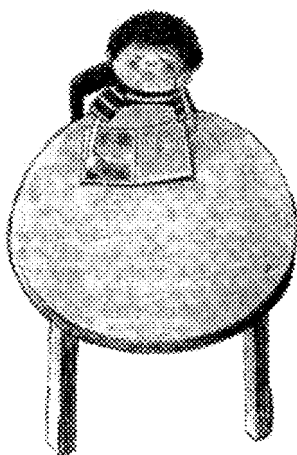
Texto 2

"Él dejó 1.000 pesetas en la taquilla. Ella quería darle 500 pesetas pero él no lo consintió. Cuando estuvieron dentro, ella trajo una bolsa muy grande de palomitas" (traducido de Collins, Brown y Larkin, 1980).

Texto 3

"En realidad el procedimiento es bastante simple. Primero usted dispone las cosas en grupos diferentes. Naturalmente, un grupo puede ser suficiente, dependiendo de cuánto haya que hacer. Si usted tiene que ir a alguna parte debido a la falta de medios, éste será el siguiente paso; en caso contrario todo está bien dispuesto. Es importante no embrollar las cosas. Es decir, es mejor hacer pocas cosas a la vez que demasiadas. De momento, esto puede parecer poco importante pero las cosas pueden complicarse fácilmente. Un error también puede costar caro. Al principio todo el procedimiento parece complicado. Pronto, sin embargo, llegará a ser simplemente otra faceta de la vida. Cuando el procedimiento se ha completado se dispone de nuevo el material en grupos diferentes. Luego puede colocarse en sus lugares adecuados. Eventualmente puede usarse de nuevo y todo el ciclo completo se repite. Sin embargo, esto es parte de la vida" (Bransford y Stein, 1984).

Montserrat Castelló. Universitat Ramon Llull. Universitat Autònoma de Barcelona



Los tres textos conllevan diferentes problemas ¿no es cierto? Vamos a analizar con más detalle las características de cada uno de ellos para clarificar la naturaleza de los problemas que su lectura plantea.

Por lo que se refiere al primer texto, el problema más grave seguramente lo ha suscitado el léxico. Muchas de las palabras de este fragmento resultan desconocidas y puesto que es fácil intuir que no pertenecen a otra lengua relativamente cercana, probablemente haya sido imposible descifrarlas. A pesar de esto, cualquier lector experimentado puede identificar una sintaxis correcta y la existencia de adverbios, palabras enlace, verbos, artículos, etcétera, que permiten establecer ciertas relaciones y "comprender" al menos la estructura del texto. Basándonos en estas relaciones estructurales y sintácticas, aún sin ser capaces de descifrar el significado global del texto, cualquiera de nosotros podría responder algunas preguntas sencillas, del tipo: ¿Qué hace el rasloqui cuando la jofra cae?

Tal vez sin llegar a situaciones tan extremas como la que este texto supone, los problemas que ejemplifica resultan relativamente frecuentes cuando nos enfrentamos con textos cuyo vocabulario nos resulta desconocido, que tratan temas de los que no tenemos apenas conocimientos previos, etcétera.

En el segundo texto las dificultades con las que nos hemos podido encontrar son de índole diferente y se relacionan con nuestro bagaje de conocimientos sobre el mundo, así como con el dominio de las principales reglas y exigencias de la gramática. El texto es sencillo en lo que se refiere al léxico y a la estructura de las frases, pero no resulta suficientemente claro ni explícito en lo que respecta a los personajes. No conocemos sus nombres ni el tipo de relación que les une. Para progresar en la comprensión, a medida que vamos leyendo, necesitamos mantener activas una o varias hipótesis sobre estas cuestiones. Cuando nos encontramos por primera vez con los pronombres "él" y "ella" sin que conozcamos los referentes, cabe plantearse distintas posibilidades: ¿quizás ella es la chica de la taquilla? O ¿quizás sea una amiga del chico? Cuando volvemos a tropezarnos con estos pronombres, debemos revisar las diferentes posibilidades y contrastar las hipótesis que habíamos generado con la nueva información, y así sucesivamente. Así, por ejemplo, podemos suponer que ella es la

acompañante del chico, puesto que no es probable que sea la chica de la taquilla la que le traiga palomitas; también podemos imaginar que la acción sucede en un teatro o bien en el cine, pero probablemente no en un museo, etcétera. Cuando tenemos suficiente información como para considerar que unas hipótesis resultan más plausibles que otras, se resuelve el rompecabezas.

Entender, en este caso, es parecido a solucionar un problema. El texto no aporta toda la información necesaria y llenamos estos vacíos con nuestro conocimiento del mundo para llegar a una interpretación adecuada. Si no se dispone de un *corpus* de información suficientemente amplio sobre el tema del que se está leyendo o no se ha accedido a una información previa a la que es objeto de lectura, es fácil encontrarse con este tipo de problemas que dificultan la interpretación de determinados párrafos que no tengan en el propio texto un referente claro e inmediato.

Por último, la lectura del tercer texto ilustra un nuevo tipo de dificultades. De hecho, todo el párrafo puede parecer totalmente incomprensible, a pesar de que, en este caso, tanto el léxico como la estructura resultan claros, conocidos y nada complejos. Incluso es posible suponer que no se entiende porque las ideas no guardan la necesaria relación lógica que garantiza que un texto sea coherente. Puede intuirse que se está describiendo un procedimiento, pero no llegamos a comprender de qué procedimiento se trata. Sin embargo, conseguiremos que el sentido de todas y cada una de las frases sea evidente, simplemente con añadirle un título al texto: "Pasos a seguir para lavar la ropa". Algunos de los problemas habituales de lectura y, por supuesto, la posibilidad de acceder a determinados niveles de comprensión profunda, tienen que ver con la posibilidad de tener presentes cuestiones tan sencillas como etiquetar bien el texto que se está leyendo, saber el contexto en el que se inscribe, de dónde proviene, conocer las preferencias, tendencias o incluso las manías del autor.

La comprensión: un proceso interactivo

Los tres ejemplos analizados estaban preparados para provocar algún problema de comprensión. Sin embargo, a menudo experimentamos dificultades parecidas con textos

coherentes, adecuados léxica y sintácticamente, que no escatiman los índices contextuales necesarios para facilitar su comprensión. Por otra parte, es también posible que lleguemos a construir interpretaciones correctas aunque estemos delante de información que no sea del todo clara, o nos enfrentemos a textos que no resultan fáciles en cuanto a su estructura o al léxico que utilizan, que no contienen todos los referentes necesarios para contextualizar la información que proporcionan, o que incluso presentan errores gramaticales. ¿De qué depende pues la comprensión? Como el lector seguramente habrá deducido a partir del análisis de los ejemplos anteriores, el proceso cognitivo que implica la comprensión supone un proceso interactivo, mediante el cual la relación que se establece entre un lector y un determinado texto es la responsable de que ese lector construya una interpretación personal del significado del mismo.

Desde esta perspectiva, el proceso cognitivo que ponemos en marcha cuando leemos se caracterizaría de la siguiente manera: cuando un lector se encuentra delante de un determinado texto, percibe diferentes elementos que son procesados mentalmente siguiendo niveles jerárquicamente diferenciados. Así pues, reconoce las letras, sílabas, palabras, etcétera; estos elementos, al ser procesados generan en él unas determinadas expectativas. La información procesada en un nivel funciona como un *input* para el nivel inmediatamente superior; así, un conjunto de palabras se organizan en frases coherentemente relacionadas, un grupo de frases en párrafos interconectados, etcétera. De esta forma, la información se va propagando y va ascendiendo a niveles más elevados.

Sin embargo, de manera simultánea, el texto también genera expectativas a un nivel semántico, es decir, el significado de determinadas palabras permite al lector construir hipótesis sobre el significado global del texto. Estas hipótesis guían la lectura y promueven la búsqueda de confirmación en niveles inferiores (predominancia de unas estructuras sintácticas, existencia de sinónimos, necesidad de determinadas grafías, etcétera). Se producen pues dos procesos paralelos, uno ascendente y otro descendente. El proceso ascendente nos permite procesar de manera jerárquica las diferentes unidades y elementos del texto (grafías, palabras, frases...),

mientras que el proceso descendente nos permite hacer anticipaciones sobre el significado global del texto y así atender de manera preferente a unos elementos de este texto por encima de otros, lo cual facilita la construcción de una interpretación personal. Estas anticipaciones son fundamentales para comprender un texto; sin embargo, el propio texto impone unas restricciones a las que necesariamente deben atender, de tal manera que la interacción entre ambos procesos nos permite ir integrando frases, párrafos que vamos contrastando con nuestras expectativas, con lo que también estas expectativas se van modificando en función de la información que proviene del texto.

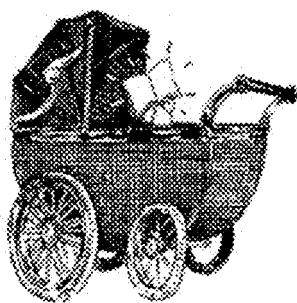
Esta concepción interactiva conlleva algunas implicaciones que resultan fundamentales para entender el proceso de lectura. En primer lugar, implica considerar que la comprensión es un proceso, y por ello, no se puede concebir como una cuestión de todo o nada –"se comprende o no se comprende"–, sino más bien como una actividad que admite niveles y matices.

En segundo lugar, entender siempre implica una actitud activa por parte del lector que debe construir una representación mental del texto, proceso que se lleva a cabo de manera diferente según varíen las condiciones de lectura.

En tercer lugar, hay que tener en cuenta que, según lo hemos caracterizado, este proceso es dialéctico y para que esa dialéctica se produzca se requiere que tanto el texto como el lector cumplan un conjunto de requisitos. En lo que se refiere al texto, estos requisitos se refieren, en primer lugar, a la existencia de léxico, conectores y sintaxis que lo hagan inteligible y garanticen la cohesión (Van Dijk y Kintsch, 1983); en segundo lugar, a la progresión temática y al orden en la presentación de las ideas que le confieran coherencia. Finalmente, al tipo de relaciones que se establezcan entre las ideas, lo que en definitiva le va a conferir una determinada orientación explicativa, causal, narrativa, etcétera.

En lo que se refiere al lector, es imprescindible que disponga de un conjunto de conocimientos temáticos, léxicos, gramaticales y sobre el mundo en general, que le permitan enlazar la nueva información con la que ya posee. Evidentemente en la medida que se tengan más conocimientos de cualquiera de estos tipos, será posible acceder a





niveles superiores de comprensión. De todas formas, no basta con disponer de los conocimientos necesarios. En general, lo que distingue un buen lector de otro con dificultades es la posibilidad de activar el conocimiento necesario en el momento oportuno, la posibilidad de saber cómo resolver los pequeños o grandes problemas que la lectura puede suscitar; la posibilidad, en definitiva, de saber cómo leer un texto en una situación concreta, teniendo en cuenta el propio objetivo de lectura. Todas estas actividades diferenciales, que permiten leer de forma pertinente en cada situación, dependen de la habilidad del lector para ser estratégico, o lo que es lo mismo, de las estrategias de que disponga para leer.

Lectura estratégica: la posibilidad de decidir el proceso a seguir

Cuando nos referimos a las estrategias de lectura nos estamos refiriendo a la posibilidad que tiene el lector de tomar decisiones respecto a cuándo, cómo y por qué leer un determinado texto (Castelló, 1997). Estas decisiones se toman en función del análisis que ese lector realiza de las condiciones que definen cada situación de lectura, análisis que puede resultar más o menos rápido y representar más o menos esfuerzo según sea el grado de expertitud o de familiaridad con el tipo de lectura a realizar.

Entre estas condiciones, destaca como una de las más importantes la que se refiere al objetivo de lectura. ¿Por qué leemos un texto? ¿qué pretendemos? Todos los autores que han estudiado el proceso de comprensión lectora destacan el papel de guía que cumplen los objetivos respecto al proceso a seguir (lectura más o menos atenta, rápida, detallada, etcétera); por otra parte, el hecho de establecer y clarificar los propios objetivos e intereses a la hora de leer también parece que se convierte en la principal fuente de motivación para la lectura (Palincsar y Brown, 1984; Colomer y Camps, 1991; Solé, 1992; Sánchez Miguel, 1993). Saber por qué estamos leyendo permite ajustar nuestro comportamiento a los propios objetivos y, de esta manera, atribuir sentido a la lectura. Parece obvio que no se lee de la misma forma cuando pretendemos simplemente divertirnos, que cuando nuestro objetivo tiene que ver con la preparación de un trabajo o un examen.

Tampoco procedemos de la misma manera cuando queremos echar un vistazo a un determinado texto para comprobar de qué trata que cuando nuestra intención es criticarlo y refutar sus afirmaciones. Podemos leer por muchos motivos: divertirnos, informarnos, aprender, esclarecer dudas, etcétera, y cada uno de estos objetivos implica actuaciones diferentes a lo largo del proceso de lectura.

También en función de los objetivos podemos supervisar y controlar nuestra comprensión a medida que vamos progresando en la lectura y decidir si vamos por buen camino, o debemos modificar nuestra actuación. Si sólo buscamos un dato, no nos preocupará que encontremos palabras desconocidas o párrafos que nos parezcan poco claros. En cambio, si queremos aprender a partir de un texto, necesitaremos releer lo que no hemos entendido, buscar las palabras desconocidas, pedir ayuda a otro más competente, etcétera. Por lo tanto, cuanto más conscientes y explícitos sean los propios objetivos de lectura, más fácil va a resultar valorar y controlar la propia comprensión.

Otra de las condiciones relevantes en cualquier situación de lectura viene definida por las características del texto a leer. ¿Nos es familiar su estructura? ¿y el tema? Analizar de forma consciente, antes de empezar a leer, la estructura del texto, el tema de que trata, etcétera, ayuda a decidir cómo leerlo. En otras palabras, nos permite **planificar** nuestra actuación teniendo en cuenta los objetivos a los cuales ya nos hemos referido y atendiendo a ciertos indicadores o indicios que el mismo texto nos proporciona.

Estos indicios –el título o la primera frase que leemos– nos permiten elaborar una primera predicción o hipótesis sobre el contenido del texto y, en función de esta primera hipótesis, recuperamos de nuestra memoria lo que sabemos sobre el tema para conectarlo con la nueva información; al mismo tiempo, y a partir de otro tipo de indicios –frases típicas como por ejemplo: “erese una vez”, la existencia de algunos recursos gráficos o estilísticos– también recuperamos, muchas veces de manera implícita, sin que seamos conscientes de ello, lo que sabemos sobre una determinada estructura textual. A medida que continuamos leyendo, el texto nos aporta nuevos indicios textuales (más información, determinadas expresiones) y no textuales (dibujos, disposición tipográfica del texto)

que nos permiten mantener o variar nuestra hipótesis inicial.

Algunas investigaciones (Kieras, 1985; De Vega y otros, 1990) han puesto de manifiesto que cuando la hipótesis inicial se confirma leemos más deprisa que cuando hemos de modificarla o sustituirla. La propia experiencia apunta también en este sentido. Cuando leemos un título, como por ejemplo "La América india", podemos suponer que el texto nos explicará características actuales o bien históricas de los indios. Si al empezar a leer, el texto efectivamente nos explica en qué época y zonas vivían los indios americanos, cuáles eran sus costumbres, etcétera, vamos progresando en la lectura integrando sin problemas la nueva información en nuestra hipótesis inicial. Por el contrario, si cuando empezamos a leer, nos encontramos con que el texto contiene información como: "la industria cinematográfica americana ha ganado mucho dinero explotando la problemática de los indios", necesariamente deberemos recapitular y revisar nuestra primera hipótesis modificándola –tal vez el texto se referirá a un aspecto tópico de la cultura india: el que reflejan las películas americanas– o incluso sustituyéndola por una nueva predicción –el texto no se referirá a la cultura india, sino al cine americano–. La lectura de las frases siguientes se encargará de confirmar o refutar la validez de estas nuevas hipótesis. A menudo será necesario releer aquellas primeras frases del texto para ver si encajan en las nuevas predicciones; todo este proceso consume más tiempo y, evidentemente, también exige más esfuerzo.

La elaboración de hipótesis y predicciones sobre el texto y su consiguiente verificación constituye una de las diferencias más evidentes entre los lectores competentes y los que tienen dificultades de comprensión. En general, los lectores más capaces llevan a cabo predicciones más certeras, pero sobre todo revisan con mayor frecuencia y cuidado las diversas hipótesis que van elaborando a medida que progresan en la lectura del texto. Esto les permite supervisar de manera continua su proceso de comprensión y detectar rápidamente cualquier desajuste que les dificulte integrar nueva información en el esquema mental que han ido elaborando del texto que están leyendo.

Cuando se actúa de esta forma, cada vez que nos enfrentamos a un texto, además de

construir una interpretación personal del mismo, estamos elaborando un conocimiento estratégico –para algunos autores "condicional" (Paris, Lipson y Wixson, 1983)– acerca de la actividad misma de la lectura, que nos permite ir aprendiendo a leer de forma más pertinente, teniendo en cuenta todas las condiciones que enmarcan y definen una determinada situación de lectura (Monereo y Castelló, 1997). La mayoría de las veces todo este proceso se produce, afortunadamente para nosotros, sin que ni siquiera nos demos cuenta. De hecho, esta actividad estratégica se revela especialmente útil en situaciones complicadas, en las que experimentamos problemas para interpretar y construir el significado de un texto. Por otra parte saber cómo resolver los problemas que la lectura puede plantear, para que a través de esa lectura podamos conseguir lo que pretendíamos, repercute de manera directa en nuestro interés por esta actividad y resulta no sólo gratificante sino motivador. En este punto, pues, confluyen la actividad cognitiva y la dimensión afectiva que a menudo acompaña a la lectura y que algunas veces nos permite sentir, al igual que Bastián Baltasar Bux, "pasión por los libros". Pero esa sería otra historia... ☐

Referencias bibliográficas

- BRANSFORD, J.D. y STEIN, B.S.: *The ideal problem solver*. New York: W.H. Freeman, 1984. (Traducción al castellano: *Solución ideal de problemas*. Barcelona: Labor, 1986).
- CASTELLÓ, M.: "Aprender lengua: hablar, escuchar, leer y escribir de manera estratégica". En: *Guix*. Nº 231, 1997; pp. 5-10.
- COLLINS, A.; BROWN, J.S. y LARKIN, K.M.: "Inference in text understanding". En: R.J. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1980.
- COLOMER, T. y CAMPS, A.: *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1991.
- DE VEGA, M.; CARREIRAS, M.; GUTIÉRREZ-CALVO, M. y ALONSO-QUECUTY, M.L.: *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza, 1990.
- DIJK, T.A. Van y KINTSCH, W.: *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- KIERAS, D.E.: "Thematic processes in the comprehension of technical prose". En: B.K. Britton y J.B. Black (eds.): *Understanding expository text*. Hillsdale, N.J.: L.E.A., 1985.
- MONEREO, C. y CASTELLO, M.: *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé, 1997.
- PALINCAR, A.S. y BROWN, A.L.: "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities". En: *Cognition and Instruction*. Nº 2, 1984; pp. 117-175.
- PARIS, S.G.; LIPSON, M.Y. y WIXSON, K.K.: "Becoming a strategic reader". En: *Contemporary Educational Psychology*. Nº 8, 1983; pp. 293-316.
- PENNAC, D.: *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E.: *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana, 1993.
- SOLE, I.: (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1992.

PUBLICIDAD